Recherches n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, 2005-2

UN *DÉBAT* EXEMPLAIRE

Clémence Coget
Lycée Henri Darras, Liévin

En mai 2005 est paru le numéro 135 de la revue *Le Débat* dirigée par P. Nora, revue généraliste – le sous-titre de la revue est « histoire, politique, société » –, d'une renommée certaine dans les milieux intellectuels. Son titre : *Comment enseigner le français*. Ce mode d'emploi (car ce n'est pas une question…) se décline en quatre axes : les programmes, les manuels, l'enseignement et la lecture. Ce que je me propose de faire ici, c'est de montrer en quoi nous avons affaire ici à un exemple type de confusion des termes du débat – sans vouloir faire de mauvais jeu de mots, mais ici la tentation est rude.

VOILÀ, VOILÀ QUE ÇA RECOMMENCE

Dans l'article « La réaction fait sa révolution » que j'avais écrit dans un numéro précédent de *Recherches*[1], j'avais analysé une sorte de bêtisier des plus belles sorties de l'association *Sauver les lettres* et de ses partisans. J'y décrivais les grands traits de ce nouveau type de Combattants de la Littérature armés des Beaux-textes et des foudres vengeresses du Cours Magistral qui tentent de bouter hors de l'école les pédagogo vendus au capitalisme étatsunien. À la lecture de cet article, des lecteurs habitués à lire des choses plus sérieuses et plus fondées que les inepties que je citais pouvaient se dire que je n'avais pris que des exemples extrêmes, des gens malades

1. *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, p. 69 à 79.

en somme, bêtes et/ou méchants et que c'était petit joueur de s'attaquer aux joueurs de deuxième division. Soit. Le problème est que la rhétorique de ces réactionnaires ne se trouve pas que dans les pamphlets de l'association *Sauver les lettres*, elle irradie dans la société, empêchant toute critique fondée du système d'être entendue, tout débat réel de poindre. Non seulement on donne la parole très régulièrement à ces gens-là, mais qui plus est, le discours de ceux qui, eux, ont un peu réfléchi sur la question est soit occulté soit, quand il est pris en compte, recouvert par cette parole confuse et agressive.

La très sérieuse revue *Le Débat* ne fait pas exception : d'une part elle laisse s'étaler le style horripilant de réactionnaires de mauvaise foi et d'autre part, par tout un jeu d'organisation et de mise en valeur, elle renvoie au second plan les articles pourtant riches qu'elle contient également.

LE PROBLÈME ET SES CONSÉQUENCES

Dès l'éditorial, un certain lexique nous met la puce à l'oreille. Ce vocabulaire est celui des *claimsmakers*, c'est à dire des « faiseurs de revendications ». Ce terme, emprunté par B. Lahire aux sociologues nord-américains au sujet de ce qu'il appelle l'invention du Problème de l'illettrisme, me paraît en effet parfaitement de mise ici. Selon B. Lahire[2],

> […] Les « faiseurs de revendications » (*claimsmakers*) ne sont pas de simples porteurs de problèmes qui seraient définis en dehors d'eux. Les problèmes ne s'imposent pas déjà préformés, mis en forme, à ceux qui n'auraient plus alors, à la manière des joueurs de rugby porteurs d'un ballon préexistant au jeu et à ses différentes configurations intellectuelles, qu'à l'acheminer à bon port, à le porter jusqu'au sommet de la reconnaissance publique. Les *claimsmakers* mettent donc en forme le problème en fonction, à la fois de leur propre définition sociale, et du contexte social dans lequel ils sont amenés à le mettre en scène.

Ainsi pour présenter la « crise » que rencontre l'enseignement de la littérature aujourd'hui en France, on utilisera dans l'éditorial du *Débat* les expressions suivantes (je souligne en gras) :

> Alors pourquoi ? [pourquoi la littérature intéresse si peu les élèves[3]] Il n'est que temps de se poser la **question**, tellement les **conséquences** vont loin. […] Un **coupable** tout désigné : les nouveaux programmes entrés progressivement en vigueur depuis une dizaine d'année. Ils méritent à coup sûrs d'être

2. LAHIRE Bernard, *L'invention de l'« illettrisme »*, La Découverte, 1999, p. 34 *sq*.
3. Assertion que la rédaction du débat tire d'un sondage réalisé auprès d'élèves, de parents d'élèves et d'enseignants sur les « matières les plus stimulantes ». Si l'on regarde ce sondage, on pourrait malgré tout se réjouir, du point de vue des amoureux de la littérature et si tant est qu'on puisse accorder du crédit à un sondage, du fait que 10 % des élèves de 11 à 18 ans sondés placent la littérature parmi « les matières ou les domaines » qu'ils ont « envie de découvrir ou d'apprendre », c'est à dire au même rang que les questions d'environnement, au même rang que les questions de santé et devant la sexualité (!) ou la citoyenneté (4% chacune) – les sondés avaient le droit d'écrire trois réponses. Peut-être n'y avait-il donc pas lieu de nous faire mesurer toute l'ampleur du Problème ou de la Crise à partir de ce seul sondage. À partir d'un sondage tout court d'ailleurs.

> questionnés, même s'ils sont probablement au moins autant une expression du **problème** que sa source. […] Que s'est-il passé autour du statut de la littérature pour changer **à ce point** l'image de ses pouvoirs et, par conséquent, son rayonnement scolaire ? […] Ces différents éclairages le font assez ressortir, le **problème** dépasse celui d'instructions officielles plus ou moins bien inspirées, lesquelles n'auront peut-être fait, en somme, qu'aggraver les **maux** auxquels elles voulaient remédier. Mais les **maux** sont là, il n'est pas possible de les ignorer. Ils révèlent une **crise** de la filiation […] Il paraît manifeste […] qu'une part du **problème** se joue en amont du collège et du lycée, au sein de cet enseignement primaire qu'il est convenu de ne jamais discuter. […] Tant qu'on aura pas ouvert cette **boîte noire** [celle de l'apprentissage de la lecture], il est à craindre que d'incessantes réformes auront à essayer **en vain**, **trop tard**, de corriger au collège et au lycée des **défaillances** dont on n'interroge pas les causes.

Sans la reprise de cette thématique de la catastrophe dans la suite de la revue, la triple apparition en deux pages d'éditorial du terme « problème » ne serait pas signifiante.

CONTAMINATION RÉGRESSIVE

La rédaction du *Débat* pourra d'ailleurs répondre que cette rhétorique de la catastrophe est au contraire dénoncée par certains des articles présents dans le numéro. Ainsi dans l'article « Livres et vivre », Tzvetan Todorov évoque la rhétorique manichéenne extrême des critiques néo-conservatrices portées contre les nouveaux programmes. Avant de contester lui-même la valeur de ces programmes par une réflexion riche et stimulante mais qui refuse cette rhétorique et ses présupposés, il évacue ces critiques en les renvoyant à leurs raccourcis :

> Dans un seul texte de ce genre je relève que « la politique du gouvernement conduit à la démolition d'une institution », que « la véritable révolution anti-intellectuelle » à laquelle nous sommes censés assister est une « monstruosité » […]… Devant tant de superlatifs, je me sens pris de doutes et me dis que l'adversaire ne peut être aussi noir qu'on le dépeint.

T. Todorov contaminé

Malheureusement cet article – d'autant plus riche d'ailleurs qu'il évacue ces anathèmes et autres critiques souvent vaines et sans fondement, alors qu'il y aurait sans doute tant à dire – est littéralement cerné dans le numéro par cette rhétorique qu'il dénonce si bien. C'est ce que j'appellerai un phénomène de contamination régressive. Cette dernière consiste à entourer ou à faire suivre tout propos intéressant par d'autres propos qui font comme si cette réflexion n'existait pas, entraînant par là une régression de la réflexion.

Avant

Avant cet article, on trouvait ainsi cette imprécation dans l'article de Mireille Grange et de Michel Leroux[4] :

> Adieu donc, au profit d'une nomenclature qui, inlassablement, laboure la surface des choses, à ce qui n'est ni mesurable ni objectivable. Adieu à l'émotion esthétique, à l'approche des symboles, à la réflexion morale sur la société et le monde, au sens de la vie et de la mort, à la justice, au progrès, au destin et à la liberté. Adieu, surtout à ce regard sur soi que seul autorise la désincarcération du présent procurée par la fiction, cet indispensable détour. Adieu aux leçons de vocabulaire[5] sans lesquelles la pensée végète dans la répétition de ses ornières, adieu, enfin, à la maîtrise de la syntaxe sans laquelle elle s'éparpille et se délite.

De quoi parlions-nous au fait ? Ah oui, des nouveaux programmes au collège…

Après

Après l'article de Tzvetan Todorov, on trouvera celui de Philippe Sollers[6]. Ce dernier augure sa critique des deux manuels de français de seconde et de première conformes aux nouveaux programmes que la rédaction du *Débat* a mis à sa disposition par l'observation qu'il n'y figure pas. Regret et reproche qu'il termine en ces termes que je ne résiste pas à citer :

> Je ne trouve pas la moindre trace de mon dur travail d'encyclopédiste, qui aurait pu inspirer quelqu'un qui se serait occupé de me lire, voire de me piller – c'était du tout cuit. Ça s'y prête. C'était fait, au fond, pour l'université et les professeurs. Qu'ils ne s'en soient pas aperçus me désole[7].

Plaisantait-il ? Si c'est le cas était-ce drôle ? Quoi qu'il en soit, Philippe Sollers clôt son article par un morceau de bravoure de délire réactionnaire[8].

---

4. Cet article, qui conjugue par ailleurs mauvaise foi et ignorance, se trouve aux pages 22 à 36 de la revue *Le Débat* sous le titre « La pédagogie sens dessus dessous ». Je note au passage le goût des conservateurs pour cette expression « sens dessus dessous » ainsi que pour une autre expression très proche : « on marche sur la tête ». Je m'interroge sur ce goût et serais preneuse de toute théorie l'expliquant.
5. C'est drôle mais si la tradition rhétorique veut qu'on progresse du moins important au plus important, je n'aurais pas mis « la justice », « le progrès », « le destin » (?), « la liberté » et les « leçons de vocabulaire » dans cet ordre.
6. *Le Débat*, p. 100 à 104, « Le refoulement de l'histoire ».
7. Et Philippe Sollers de poursuivre avec ces mots : « S'il ne s'agissait que de moi. Je constate que je ne suis pas le seul absent contemporain de ces choix de littérature. Je note l'absence de Georges Perec parmi les morts […] ». Pour quelqu'un qui reprochait aux manuels de français d'aujourd'hui de présenter les traits d'« une sorte de Disneyland où tout serait rapproché de tout », voilà une déclaration bien paradoxale que de se comparer, lui, Philippe Sollers, à Georges Perec.
8. Philippe Sollers n'est pas le seul dans ce numéro à concilier lutte contre la tyrannie et réaction, puisque dans le rôle du révolutionnaire recyclé dans la réaction splendide – au point que, comme pour Philippe Sollers, on se demande s'il plaisante – on pourra encore trouver Régis Debray. Je cite les derniers mots de l'article « Le département communication », p. 79 : « Vers 2080, espérons-le, les beaux textes reviendront, par ordre chronologique et de complexité. Ils auront de simples notes explicatives en bas de page, et certains seront même appris par cœur, voire récités sur l'estrade. Tout commencera, tout recommencera par Le Petit Poucet, Le Renard et le Corbeau, et Mignonne allons

> Nous sommes indubitablement en présence d'un travail de décérébration, de décervelage sous alibi, habillé, perruqué comme il faut. Les manques que j'ai pointés sont flagrants : ils témoignent d'une éradication de tous les points sensibles de l'histoire du XXe siècle et, pour finir, une volonté de ne rien savoir de l'histoire en général. Il y a un déni d'une grande violence dans ce brouillage des cartes, qui va bien au delà du décalage horaire auquel l'institution nous a habitués. C'est de refoulement qu'il s'agit. Ce refoulement de l'histoire pourrait bien être la triste vérité du socialisme décomposé qui semble ici tenir lieu de pensée.

De quoi parlions nous au fait ? Ah oui, des manuels *Français, seconde* de Delagrave et *Français, première* de Nathan.

Ainsi donc, avant comme après l'article de Tzvetan Todorov, on trouve des articles qui reprennent à merveille la rhétorique de la catastrophe que Todorov dénonçait si simplement et de manière si convaincante, portant par là la réflexion à un niveau bien plus intéressant. Vous disiez M. Todorov ? Dommage, nous ne vous avons pas entendu.

A.-M. Chartier contaminée

Le même phénomène de contamination régressive s'opère au sujet de l'apprentissage de la lecture. En toute fin de la revue, les articles de Bruno Germain, « Une méthode d'apprentissage de la lecture »[9] et d'Anne-Marie Chartier, « L'enfant, l'école et la lecture »[10] posent de manière très claire les termes du débat sur l'apprentissage de la lecture. Bruno Germain explique les différentes méthodes en cours et Anne-Marie Chartier dresse un historique magistral de l'apprentissage de la lecture en France depuis le XVIIe siècle. Cette dernière rappelle notamment les confusions du débat public qui font qu'on a accusé dans les années 1960 à grand bruit les méfaits d'une méthode globale qui n'a été en fait que très peu pratiquée dans les faits, en tout cas très rarement comme méthode unique. Elle évoque en passant les énormes fautes d'orthographes des très bons latinistes de Louis Le Grand au siècle dernier et présente de manière synthétique les difficultés propres à chaque période d'enseignement. Autant d'éléments qui conduiraient à tenir des propos mesurés sur la responsabilité de l'école primaire seule dans *tous* les maux de l'enseignement du français et dans ceux de l'enseignement en France et de la société en général *a fortiori*.

voir si la rose. […] Le futurisme n'est pas ce que l'on en pense, analytique, synchronique et punitif. Le cœur et l'esprit reviendront, si nous osons en afficher la nostalgie (sentiment révolutionnaire, s'il en est). À ces très vieux plaisirs, passablement occultés, passagèrement envolés, disons : à la revoyure. » La « nostalgie révolutionnaire »… Que l'utilisation du passé adapté au temps présent puisse être source de renaissance soit, et même bien sûr. Mais que la nostalgie, c'est à dire le regard embué vers les choses mortes et plein de mépris désespéré pour le présent, puisse être révolutionnaire, voilà qui me paraît faire preuve d'un bien grand manque d'inspiration…

9. P. 188 à 193.
10. P. 194 à 220.

Après

Et pourtant, juste après cet article et pour clore la revue, on trouve ces propos d'Olivier Simon, dont la qualification est d'être « Père de quatre enfants » :

> Depuis plusieurs années, les orthophonistes reçoivent un nombre anormalement élevé d'enfants dans leur cabinet […].

Olivier Simon aurait commencé par « depuis l'antiquité, la lecture doit être syllabique » qu'il n'aurait pas été moins précis ni moins instructif.

> Durant la première année d'école primaire, l'acquisition par les enfants de la lecture et de l'écriture est contrariée par des confusions importantes : la distinction entre les lettres b et p, […]. Ces difficultés surviennent dans la période où les enfants abordent la lecture syllabique car ils sont gênés par l'habitude, prise en maternelle et en début de cours préparatoire, de percevoir et de mémoriser des mots écrits sans avoir appris à les lire.

La voilà, la vilaine méthode globale. Mais attention, ne disons pas son nom, sinon, telle une Euménide, elle s'accrochera à notre dos.

> La compréhension des jeunes élèves se trouve ainsi inhibée par un antagonisme artificiel entre l'estimation imprécise à laquelle ils ont été entraînés et une explication syllabique de la lecture lacunaire et sans clarté.

Pour la combattre, heureusement, il y a les bonnes vieilles méthodes. Mais pourquoi les enseignants n'y ont-ils pas pensé ? Heureusement les membres de la famille, et *a fortiori* les pères de quatre enfants, pourront les doigts dans le nez remédier au problème :

> Les parents et les grands-parents qui découvrent à temps cette situation peuvent, à l'aide d'un vieux manuel[11] ou du simple bon sens, expliquer à beaucoup d'enfants comment former les syllabes et les mots. C'est une réalité commune à de nombreuses familles : des milliers d'élèves apprennent mieux à lire et écrire chez eux qu'à l'école.

Adieu la hauteur de vue que peut apporter l'historien ou le sociologue qui sait qu'hier n'est pas avant-hier ou que parfois les parents, les grands parents ne savent pas lire ou écrire (« adieu justice et liberté », comme diraient les autres), adieu l'humilité du spécialiste, qui sait que la combinatoire française est bien difficile à enseigner et à comprendre. Bonjour mépris pour les enseignants et carte de donneur de leçons. Je n'en dis pas plus sur cet article dans la mesure où l'ensemble est à l'avenant. Il ne se contente pas de fustiger les erreurs du primaire mais s'attaque aussi au collège et au lycée, avec la même distance critique et en main toutes les données du problème.

Voilà donc le type de discours sur lequel la revue se termine, alors même que des éléments de réflexion ont été disséminés régulièrement tout au long de la revue. Il y a là, me semble-t-il, une construction circulaire notable qui fait qu'en revenant à

11. Vieux d'accord mais vieux à quel point ? C'est vrai, j'oubliais, il suffit de trouver un manuel qui soit vieux de plus que « plusieurs années »…

chaque fois à la case départ on efface par là même toute la progression réflexive qui avait pu s'opérer.

EN CREUX

Il y a ce qui est dit et qui est insupportable de fatuité et de mauvaise foi, il y a ce qui est dit d'intéressant mais qui est recouvert par les débordements du premier dit et puis, enfin, il y a ce qui n'a pas été dit. Deux questions auraient en effet fort opportunément pu compléter la question qui fait le titre de la revue, à savoir « Comment enseigner le français » : « Quelles réponses peut apporter le champ de la didactique ? » et « Qu'appelle-t-on *français* ? ». Or de ces deux questions, il n'est justement nullement question.

Creusons ces deux creux.

Les experts didacticiens

Qu'est-ce qu'un didacticien ? C'est celui qui soumet. Mireille Grange et Michel Leroux nous l'apprennent.

> Gageons que, dans le secret de leur cœur, beaucoup d'élèves méprisent les professeurs qui plient le genou devant les obligations que les didacticiens au pouvoir s'obstinent à leur imposer.

Qu'est-ce qu'un pédagogue ? C'est celui qui se soumet. Régis Debray nous le dit.

> Tout ce qui ne peut plus être transmis fera désormais l'objet d'un communication. Telle est la tyrannique invitation du siècle. Si un pape y a cédé avec enthousiasme, atteignant par là une sainteté immédiate, instantanée et planétaire, on serait vraiment bien fou d'en faire le reproche à de talentueux et très disciplinés pédagogues.

Dominants, dominés, on comprend que la didactique et la pédagogie ont à faire avec le pouvoir. Mais qui sont les didacticiens ? Apparemment, il s'agit des experts du Groupe de Travail Disciplinaire qui est à la source des nouveaux programmes du secondaire en Français. C'est ce que l'on comprend lorsque Henri Mitterrand utilise l'expression « experts » entre guillemets, ironisant sur ce terme pourtant bien anodin dans l'éducation nationale.

Les termes « didacticiens » et « experts » reviennent de manière récurrente, voire obsessionnelle dans la revue et notamment dans certains articles[12]. Entre

12. L'article de Mireille Grange et Michel Leroux est pour cela le plus prolixe. On y trouve ainsi « les ingénieurs de la didactique » p. 24, les « néo-pédagogues » p. 26, les « *rénovateurs* » et les « experts » p. 27, « nos didacticiens » p. 30, les « *rénovateurs* » p. 34, les « didacticiens » et les « experts de lettres » p. 35, les « experts » p. 36. C'est moi qui met entre guillemets pour les besoins de la citation, mais dans l'article, aucun de ces termes n'est mis entre guillemets. Être un expert, c'est insultant. Voilà bien le signe d'une intégration non consciente d'un lexique interne à ce groupe militant. Le terme expert est si souvent utilisé dans les textes des membres de *Sauver les lettres* et consorts comme une insulte qu'il n'y a même plus besoin de le mettre entre guillemets, ou en italique, pour qu'on y voie une moquerie.

guillemets ou non, avec périphrases ou tous nus, à chaque fois, c'est une insulte. Ce qui est embêtant, frustrant, voire malhonnête, c'est que ces didacticiens, on ne leur a guère donné la parole. On en retrouve la trace à trois moments : dans l'entretien qu'Alain Viala a donné à la rédaction, dans une bibliographie d'Agnès Joste sur les « Défense et critique des nouveaux programmes », et puis dans une brève évocation dans l'article de Denis Roger-Vasselin. Or dans chacun de ces trois cas et c'est ce que nous allons maintenant brièvement examiner, il ne s'agit pas du tout d'un vrai droit de réponse des didacticiens, pourtant si vigoureusement mis en cause.

Alain Viala

Experts et didacticiens, c'est donc blanc bonnet et bonnet blanc. Or qui choisir comme représentant des experts sinon celui qui a présidé de 1992 à 2002 la commission chargée de réviser les programmes de français. Mais deux choses font qu'il est dommage de s'être contenté de cet entretien pour représenter à lui seul le point de vue des « didacticiens » et autres « experts ».

Première raison, essentielle s'il en est : Alain Viala n'est pas un didacticien. Un littéraire assurément mais pas un didacticien. Cette raison pourrait bien sûr suffire, mais elle n'est pas pour moi la seule.

La deuxième raison, pour être plus formelle n'en est pas moins essentielle sur la portée du débat : la méthode de l'entretien, dont le ton est très discutable. Sur le fond, j'aurais bien des choses à reprocher à Alain Viala. Pourtant l'agressivité de l'intervieweur est telle qu'on a envie de le défendre, ce qui frêne notre sens critique et notre capacité à prendre au sérieux les arguments des différents camps en présence. Pour reprendre les mots cités plus haut de Todorov, on se dit « que l'adversaire ne peut être aussi noir qu'on le dépeint ». Un exemple de ce ton, la fréquence des points d'exclamation dans les questions posées à Alain Viala par la rédaction du *Débat*[13] (je souligne en gras).

> Nous avons bien compris vos intentions. L'exposé que vous venez de faire est ce qui manque le plus en tête des programmes ! […]
>
> Quand on lit les programmes, on a l'impression que vous en vouliez trop !
>
> La fameuse méthode séquentielle !
>
> […] Mais UN mouvement, cela suppose quand même qu'on ait une idée du cadre d'ensemble dans lequel il se situe, ce contre quoi il réagit, ce vers quoi il va ouvrir !
>
> Oui, mais il y a sept objets d'étude pour l'année, ce qui suppose que les élèves aient avalé au préalable une chronologie complexe et lourde. C'est impossible !

13. Cette ponctuation expressive m'a fait penser à ces majuscules (voire à ces majuscules rouge) qu'utilisent certaines personnes pour signifier leur mécontentement sur les messageries électroniques ou sur les forums internet. Je remarque qu'il s'agit souvent du même type d'intervenants qui utilise ce genre de stratégie graphique.

Quand on enlève les phrases exclamatives, il ne reste plus grand chose des questions de l'intervieweur. Questions qui n'en sont d'ailleurs plus vraiment parfois, vus leur longueur et leur ton assertif.

> En ce sens, c'est un échec.

Alain Viala évidemment a alors beau jeu de souligner cette agressivité et cette assertivité.

> Votre question devient longue ; aussi inclut-elle divers aspects.
>
> Vous dites « échec » – est-ce encore une question d'ailleurs –, mais quelles sont vos sources pour être si affirmatif ?
>
> Là encore, il n'est pas facile… de regarder comme vraie question une telle affirmation qui pourrait couper court à l'échange.

Et on se dit qu'il a raison de le faire et qu'il a bien raison de se défendre contre ce méchant homme. Et pourtant, avec de vraies questions, avec une réelle écoute de la réponse d'Alain Viala, il me semble que je n'aurais pas été aussi bienveillante envers lui.

Comme Alain Viala n'est pas un didacticien, que de toute façon le ton général de l'interview fait que, quel que soit son statut, le débat est faussé et comme aucun autre auteur d'article de la revue n'est didacticien, on doit donc chercher ailleurs que dans une parole de didacticien, dans des traces ou des évocations indirectes, le droit de réponse des didacticiens aux boulets rouge tirés contre eux. On cherche alors des références à leurs travaux dans l'article d'Agnès Joste, lequel article était supposé apporter une bibliographie de la discussion autour des nouveaux programmes.

Agnès Joste

Il est d'emblée intéressant de noter que la présentation des éléments de biographie du débat a été confiée à l'une des adversaires les plus farouches des nouveaux programmes, et de la didactique en général (attention, je ne dis pas que les nouveaux programmes *sont* la didactique. Je n'aurais pas dit LA didactique d'ailleurs. Mais il se trouve que c'est justement sous la plume des membres de l'association *Sauver les Lettres*, dont Agnès Joste se fait souvent la porte parole, que cet amalgame est fait). Il n'est donc pas étonnant que cette bibliographie fasse preuve d'une grande ignorance de l'étendue du débat dans le champ de la didactique.

Bien sûr, A. Joste cite le *Manifeste de Charbonnières*, ce texte de l'association qui deviendra l'AFEF, de 1969. C'est sans doute la date qui a retenu l'attention d'A. Joste : à *Sauver les lettres*, on aime les dates fondatrices… C'est la « pensée 68 », en somme, dans le domaine de l'éducation, qui est ici visée, avec l'idée qu'il doit suffire de rappeler le contexte pour que soit désavoué tout ce qui se rapporte, de près ou de loin, à ce manifeste. Mais à part ce texte[14], aucun texte de didacticien n'est mentionné : bien sûr, on trouve des références à *L'École des lettres* et, plus

14. Où le mot didactique, soit dit en passant, n'apparaît pas : il viendra plus tard.

précisément, à des articles qu'ont pu y écrire des inspecteurs généraux ; malheureusement, l'inspection générale comme *L'École des lettres*, n'ont pas grand-chose à voir avec la didactique, qui est, comme l'ignore A. Joste, une discipline scientifique à vocation *descriptive*, non *prescriptive*. Sans vouloir ici compenser la paresse bibliographique d'A. Joste (dont on ne pouvait attendre qu'elle aille consulter la banque de données internationale de didactique, DAF), il n'y aurait pas eu grande difficulté à citer par exemple quelques numéros de la revue de la dite AFEF, *Le français aujourd'hui*, ou quelques numéros de revues de didactique suffisamment connues pour être diffusées internationalement depuis 20 ou 30 ans selon les cas : *Pratiques*, pourquoi pas ? Ou *Recherches*[15], non ? Ou encore, pour ne pas multiplier les titres, deux ouvrages anciens réédités récemment (et qu'une note de lecture présente dans ce numéro de *Recherches*) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*[16], ou, puisque seule la littérature intéresse ces gens-là : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*[17]. Il est vrai que de telles références auraient fait tâche dans le contexte : supposant possible d'émettre leurs avis sans jamais tenir compte de ce qui a pu être écrit dans les lieux où se pensent et se discutent les enjeux et les contenus de la discipline, nombreux sont les auteurs du *Débat* qui semblent s'être interdits *a priori* de vérifier que leurs questions n'avaient pas déjà été posées, parfois de façon plus virulente – et généralement plus étayée – par des didacticiens qui ont pour intention la compréhension du réel, non l'imposition de leurs vues.

Denis Roger-Vasselin

Pour représenter le point de vue des didacticiens, on trouve encore, et enfin, cette phrase de Denis Roger-Vasselin :

> On l'a moins souligné, mais la défense de ces nouveaux programmes s'est exprimée dans des textes qu'il est important de lire et juste de mentionner, depuis *Enseigner la littérature*[18] jusqu'à « Littérature : vous pratiquez ? Au lycée[19] », en passant par *Recherches en didactique de la littérature*[20] et par *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*[21].

Superbe condescendance ! Il est « juste » de « mentionner » des ouvrages qu'A. Joste, au passage, ignorait aussi superbement… Les titres sont intéressants, soit : mais il ne viendrait pas à l'esprit de Roger-Vasselin que la didactique a quelque ampleur institutionnelle et éditoriale et que ces titres-là ne font pas le tout de la

15. Comme dirait Philippe Sollers, « c'est nul, elle parle même pas de nous »…
16. De Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID & Yves REUTER dir. (2005), Bruxelles, De Boeck.
17. De Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (2005), Bruxelles, De Boeck.
18. Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (sous la dir. de), *Enseigner la littérature* (actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », IUFM Midi-Pyrénées, 2000 (référence donnée en note par Roger-Vasselin).
19. Monique Maquaire et Yvon Logéat (sous la dir. de), « Littérature : vous pratiquez ? Au lycée », revue *Lettres ouvertes*, SCÉRÉN-CNDP/CRDP de Bretagne, 2003 (idem).
20. Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, Annie Rouxel (sous la dir. de), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes mars 2000*, PU de Rennes, 2001 (idem).
21. Alain Boissinot (sous la dir. de), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, SCÉRÉN-CNDP/CRDP de l'académie de Versailles, 2001 (idem).

didactique, qui ne se contente pas d'exister, comme son discours, en période de « crise »… Mais prenons quand même pour un effort méritoire cette petite incursion dans la littérature didactique : pourquoi alors ne pas la *discuter ?* Il y avait là des pièces à verser au dossier et surtout l'occasion d'un dialogue. Cette abstention ou ce refus de la discussion raisonnée est symptomatique du fait que les détracteurs de la didactique se gardent bien d'une argumentation serrée qui prenne la mesure de la complexité de la question de l'enseignement-apprentissage du français : dans leur discours, le débat est clos d'avance et les livres de didactique – entre autres sans doute – fermés sitôt qu'ouverts.

Personne en fait

Dans toute la revue il n'y a donc aucun point de vue de didacticien sur la question de l'enseignement du français. Cela a deux effets, qui induisent tous deux le lecteur en erreur et lui font perdre son temps : d'une part on a l'impression que les didacticiens sont un groupe homogène et univoque. D'autre part, on a l'impression qu'ils n'ont jamais réfléchi aux problèmes que posent les auteurs des divers articles critiques de la revue. Or ces problèmes, comme on l'a souligné plus haut, font souvent et depuis longtemps l'objet de vifs débats argumentés entre didacticiens et ces débats, s'ils étaient davantage médiatisés, pourraient peut-être nous donner davantage à réfléchir ou à apprendre que des attaques d'autant plus stériles qu'elles partent de nulle part pour ne viser aucune réalité. Un exemple de ces débats est celui qui porte sur l'enseignement du littéraire et c'est justement le deuxième creux de la revue.

Et tout le reste n'est que littérature

Je rappelle le titre de ce numéro du *Débat* qui nous occupe : « Comment enseigner le français ». Or de quoi parle-t-on dans l'éditorial : du problème de l'enseignement de la **littérature**. Quel titre est donné à la page où figure le sondage évoqué plus haut : « La **littérature** intéresse-t-elle encore ? » (je souligne en gras). La page de présentation de la partie « Enseignement » de la revue s'ouvre sur les mots :

> Que veut dire aujourd'hui, en pratique, enseigner la langue et la littérature ?

Mais de langue il n'est bientôt plus question puisque le troisième paragraphe quant à lui pose la question suivante :

> Mais surtout, quel est l'enjeu de l'enseignement de la littérature dans la situation présente ?

Que le français ne soit pas que la littérature, que les frontières de la discipline soient difficiles à définir, ces questions sont abordées par tel ou tel auteur, Henri Mitterand et Gilles Philippe notamment[22]. Mais le point de départ et le cœur de la

22. Je ne parle pas de l'article de Denis-Roger-Vasselin, « l'enseignement des lettres, entre français et littérature », dont on nous dit dans la page de présentation de la section « Programmes » qu'il va évoquer la question fondamentale « Peut-on encore enseigner ensemble le français et la littérature, ou

réflexion de ces deux auteurs est l'enseignement de la littérature. Et puis dans le reste de la revue, l'évidence d'une superposition entre français et littérature domine. C'est dommage, il y a pourtant là un nœud de débat que moi j'aurais aimé voir agrandi, étudié, voire dénoué. C'est sur cette question que j'aurais aimé avoir une bibliographie…

FAUX *DÉBAT* ET VRAIES QUESTIONS

Je me suis ici contentée de critiquer un discours critique, laissant penser que j'étais une ardente défenseuse de ce que ce discours critique attaque. Il est pourtant bien évident qu'en matière d'enseignement du français, je ne nie pas les problèmes. Mais ce qui rend mon métier difficile à exercer sereinement n'est pas exposé dans la revue *Le Débat* ou si peu. Ce n'est pas le manque d'appétence de la « génération zapping » pour les « grands textes » qui me complique la tâche, ce sont plutôt l'éclatement de la discipline d'une part, la somme et le caractère souvent bien paradoxal des critères d'évaluation du métier d'autre part. Faire des projets, faire cours, s'investir, ne pas se disperser, donner le goût, rester ferme sur les exigences, « qui peut le plus peut le moins », enseigner les fondamentaux… L'écart entre la formation des enseignants de français et les contenus qu'ils auront à enseigner, l'écart entre les exigences institutionnelles et les conditions concrètes de l'enseignement, ces écarts, ces grands écarts parfois, ne sont que très peu médiatisés.

C'est par conséquent précisément parce que j'aspire à certains changements que j'aimerais que le débat ne soit pas pollué, que chacun fasse l'effort de prendre au sérieux ce que l'autre a à dire[23], que l'on se demande si les problèmes rencontrés n'ont pas déjà fait l'objet d'une réflexion[24], pour que de vraies interrogations puissent voir le jour. Ce numéro de *Recherches* esquisse justement quelques unes de ces interrogations. Pour un traitement moins exclusivement polémique des enjeux de l'enseignement du français, je me contenterai donc sans scrupules de renvoyer aux autres articles de cet opus.

---

faut-il dissocier les deux enseignements ? » et qui ne le fait pas en fait. Pour un concentré du style de l'article, *cf*. la fin mystérieuse, dont on ne voit guère le rapport avec la question, sur l'évocation de Sainte-Beuve, génie ignoré…

23. C'est ainsi la démarche qu'avait suivie Bertrand Daunay dans l'article « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches*, N°39, p. 39 à 68. Si cette analyse avait seulement mis au jour les incohérences des discours des adversaires de l'écriture d'invention et non pas également celles des discours de ses promoteurs, je ne me serais sans doute pas permis de stigmatiser de manière aussi virulente la rhétorique hybristique des premiers dans l'article « La réaction fait sa révolution », qui se posait d'ailleurs ouvertement comme le pendant polémique de l'article de B. Daunay. Une polémique fertile n'est en effet possible que lorsque les bases du débat ont été posées de manière honnête.
24. Parlant de la « crise » du français, les auteurs du *Débat* auraient ainsi pu faire référence au numéro 118 de la revue *ÉLA* qui s'est attachée à analyser les avatars de la *crise-du-français* depuis sa première manifestation au début du XXe siècle.